

Aprender a enseñar la literacidad crítica. Reinterpretar el conocimiento social desde la educación infantil²⁸

Carmen Rosa García Ruiz
Universidad de Málaga

Arasy González Milea
Universidad de Málaga

Introducción

La investigación sobre cómo abordar la literacidad crítica en formación inicial del profesorado de educación infantil es un territorio tan insólito como inexplorado. Con la experiencia innovadora que planteamos en este trabajo, desarrollada en el *practicum* final del Grado en Educación Infantil durante el curso 2017/18, hemos querido recoger evidencias útiles con el propósito de diseñar un proyecto de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Mostramos, por tanto, la experiencia previa con el objeto de reflexionar sobre la práctica de aprender a enseñar la literacidad crítica, para conocer cómo ayudar a futuras maestras a abordar contenidos sociales en el aula de infantil desde una perspectiva crítica.

Junto a nuestras alumnas en formación, hemos querido conocer experiencias de literacidad crítica en esta etapa educativa, qué contenidos sociales pueden abordarse para tal fin, cómo enseñar a interpretar información sobre cuestiones sociales relevantes, en definitiva, conocer cómo se reinterpreta el conocimiento social en futuras maestras a partir del diseño y desarrollo, en la práctica, de intervenciones autónomas en el aula.

La práctica de enseñar será la que nos proporcionará información sobre qué significado otorgan futuras maestras al concepto de literacidad crítica, cómo conciben el conocimiento social a enseñar y qué estrategias de enseñanza llevan a la práctica para tal

28 Esta experiencia ha sido desarrollada dentro del proyecto I+D MINECO EDU2016-80145-P, *Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?*, cuyo investigador principal es el profesor Antoni Santisteban (Universitat Autònoma de Barcelona).

fin a partir de sus documentaciones pedagógicas. Las narraciones que han construido como maestras en sus diarios de prácticas, portafolios, memorias y participación en seminarios nos ha ofrecido información relevante para dar respuesta a las cuestiones planteadas y diseñar un proyecto de investigación sobre la experiencia formativa.

1. Planteamiento de la propuesta formativa

Las amplias y diversas raíces del concepto, claramente expuestas por Cassany y Castellà (2010), entroncan en el ámbito educativo con la pedagogía crítica. Los estudios sobre literacidad crítica nacieron de los *social studies*, pero se extienden a todas las áreas del currículum y se consideran un aprendizaje fundamental (Santisteban et al., 2016).

Se entiende la literacidad crítica como un proceso de reflexión sobre discursos públicos expresados en textos escritos o multimodales, así como en formas de comunicación verbal y no verbal. La literacidad crítica se manifiesta como una práctica social desarrollada en contextos escolares, en la que los discursos públicos son analizados, interpretados y cuestionados en la medida en que elaboran representaciones sociales y transmiten ideología que perpetúan los poderes establecidos.

En educación infantil, escasamente encontramos prácticas escolares centradas en el desarrollo de habilidades intelectuales de niñas y niños, en las que un uso social y práctico del lenguaje les permita adquirir la conciencia de pensar. Esa es la razón principal que nos lleva a desarrollar esta experiencia innovadora y reconocer la necesidad de abrir una línea de investigación que consideramos necesaria.

¿De qué forma podríamos abordar la literacidad crítica en esta etapa educativa? Buscando elementos en los que fundamentar nuestra propuesta, llegamos a J. Dewey, quien daba a la imaginación y el lenguaje un papel central para el aprendizaje y desarrollo del pensamiento. Su enfoque racional utilitario, según el cual el aprendizaje se basa en la resolución de problemas, es superado en la obra de K. Egan, para quien la deliberación es la clave del aprendizaje (Polito, 2005). Es por ello que encontramos un elemento fundamental para nuestra práctica en su planteamiento de la deliberación como práctica discursiva, en la que el lenguaje se convierte en instrumento intelectual para dar forma a una comprensión mítica del mundo y evolucionar desde el pensamiento abstracto al concreto, que permite construir conocimiento concreto en la medida en que sea significativa, interesante y tenga un sentido emocional (Egan, 2000).

En la etapa de comprensión mítica (2 a 8 años), el lenguaje oral puede adquirir un fin intelectual utilizando herramientas como las metáforas y analogías, imágenes mentales generadas por efecto de las palabras, pero especialmente con relatos, narra-

ciones e historias construidas a partir de estructuras binarias que, adoptando la forma de discursos públicos, den sentido al mundo.

Los relatos estimulan la imaginación y provocan respuestas emocionales que ayudan a comprender cómo nos sentimos con relación a los hechos que se narran, en la misma medida que determinan la experiencia y el conocimiento (Egan y Gillian, 2012). La potencialidad educativa de las historias radica en que una estructura narrativa organizada en torno a opuestos binarios permite otorgar diferentes significados a la narración sirviéndose de la imaginación y la creatividad; elementos propios del pensamiento crítico (Alexander y Shosani, 2015). A su vez, niñas y niños desarrollan una estructura narrativa que puede ser utilizada para otorgar significado a los acontecimientos, por lo que a partir de la práctica discursiva y comunicativa se puede enseñar a decodificar e interpretar información en sentido crítico (Wodak y Meyer, 2003).

El uso de diversos textos en los que podemos encontrar diferentes formas de contar hechos cargados de intencionalidad, en los que identificar un mismo hecho o personaje desde diversas historias, permite el reconocimiento de distintas «verdades» en las que lo real aún lleva elementos ficticios y lo ficticio puede surgir desde elementos de la realidad (Flores-Koulish et al., 2016).

Teniendo en cuenta los aspectos antes señalados, las maestras, en esta etapa educativa, necesitan reconocer la necesidad de abordar la literacidad crítica en el aula de infantil. No obstante, encontramos importantes obstáculos en la formación inicial que conectan directamente con las escasas preocupaciones sociales e inquietudes intelectuales de las maestras en esta etapa educativa. No puede haber una práctica docente basada en la literacidad crítica si la maestra no se enfrenta a la comprensión del entorno social desde esa posición crítica, si no reflexiona sobre el componente ideológico de los relatos sociales y discursos públicos, si no se cuestiona los recursos culturales que lleva al aula, si no se pregunta por el componente ideológico que hay en ellos, si no se posiciona ante el contenido que estos pueden generar en el aula.

Reconocemos que el modelo formativo debe caminar hacia la necesidad de generar en futuras maestras la inquietud por cuestiones sociales, la necesidad de abordarlas en el aula y, sobre todo, entender que la literacidad crítica no es un método ni un conjunto de habilidades a aprender, sino una manera de pensar en la que asumimos un rol crítico que nos permite reconocer los valores implícitos en los recursos culturales utilizados en el aula y desarrollar una práctica docente consecuente con ello (Wodak-Meyer, 2003: 87).

El aprendizaje como docentes se puede construir a partir de la interacción con los materiales o recursos, analizándolos, cuestionándolos y aprendiendo de ellos en su dimensión intelectual y emocional. La apuesta de K. Egan y la Saitoy Pedagogy por el uso de la imaginación, los opuestos binarios y la discusión en la práctica educativa ha influido en la definición del *fieldwork method* de Kyouzai-Kaishaku que conside-

ramos adecuado para nuestro modelo formativo. En este método, el trabajo colaborativo entre maestras y niñas para descubrir y explorar un problema del entorno con apoyo de un experto/a, permite aprender enriqueciendo sus ideas con otras diferentes y, a veces, opuestas (Miyazaki, 2010).

Estaríamos ante un modelo de desarrollo profesional en el que la planificación de la práctica docente puede adquirir la forma de un relato que acoja representaciones abstractas con una carga emocional (Egan, 2010), en el que crear un contexto de aprendizaje cuya estrategia inicial sea partir de qué saben y qué imaginan, puesto que es el elemento que conecta a la niña y al niño con el mundo y la posibilidad de que este sea cambiado. Sería la oralidad comprensiva construida en ese contexto, a partir de la interacción entre maestras y niñas, la que haría posible la literacidad crítica (Santisteban y González Valencia, 2013). Oralidad y narración, utilizadas sistemáticamente, permitirían aprender a usar conceptos abstractos que generen mediaciones y conexiones metafóricas (Egan, 2003).

Desarrollo de la propuesta formativa

Abordar en el aula cuestiones sociales relevantes para una literacidad crítica pretendía que comprendiéramos cómo podemos ayudar a futuras maestras a aprender a enseñar cómo se pueden diferenciar hechos de opiniones, argumentar la veracidad y la fiabilidad de las fuentes, distinguir la ideología de los recursos llevados al aula, identificar silencios y olvidos (Flores Dueñas, 2005).

La intervención docente se desarrolla siguiendo un modelo de tutorización que se articula en torno a cinco seminarios de prácticas desarrollados entre los meses de noviembre y enero del curso 2017/18, entrevistas grupales e individuales. El primero, de carácter informativo, se concibió para reflexionar sobre la experiencia de tutorización anterior, siguiéndole las intervenciones en aula de las alumnas, promover cómo enseñar e interpretar información para abordar la literacidad crítica en el aula de infantil, y los últimos se han destinado a la evaluación de la práctica educativa que han desarrollado como maestras.

El tercer seminario de prácticas se dedicó a conocer qué es la litericidad crítica, procediendo a su definición y a ofrecer pautas acerca de cómo trabajarla en el aula. Las oportunidades para abordar la literacidad crítica no pueden contemplarse sin entender que el conocimiento social no es neutral, ni el ya previamente elaborado por las niñas y niños, sino que se construye en contextos sociales y culturales, así como en el aula, mediada por la selección curricular que realiza la maestra.

La premisa inicial fue la de oír las voces de niñas y niños, conocer sobre qué hablan, qué dibujan, qué escriben, cuáles son sus intereses, en definitiva, entender su

entorno cultural y cómo este configura sus identidades y formas de construir conocimiento social.

Las escasas referencias que encontramos para la etapa educativa en cuestión nos animaron a seguir como modelo el uso de la cultura popular y tecnologías digitales. Como recursos, sugerimos el uso de textos multimodales habituales en el aula o en los momentos de juego, reconociendo previamente su componente ideológico, entendiendo cómo influyen en nuestra forma de pensar y de actuar, definiendo qué son y cómo son usados (Bearne et al., 2004). Definimos como textos multimodales aquellos que integran diferentes sistemas semióticos (escritura, imagen, sonido, voz, tonos, gestos, movimientos...) y que ejercen influencia en las niñas y niños como para modelar cómo piensan y construyen significados.

Se les propuso que seleccionaran esos textos relacionados con los focos de interés que habían escogido para realizar el diseño de sus intervenciones autónomas en el aula y desarrollar, con apoyo de los mismos, experiencias comunicativas que describirían, analizarían e interpretarían en sus diarios de prácticas.

El propósito marcado era que la acción comunicativa creada les sirviera para tomar conciencia de la importancia de educar en un uso reflexivo de textos que representan identidades culturales o de género de gran influencia entre niñas y niños.

Con posterioridad, recomendamos comprobar el desarrollo de la literacidad crítica creando con las niñas y niños nuevos textos que pasen del sonido a la escritura, de la imagen al dibujo, reconocer qué palabras utilizan en las asambleas para describir sus ideas (Evans, 2004), cómo los han ayudado a cuestionarlas y si a partir de ello han podido imaginar otras realidades.

Desarrollar prácticas discursivas	Qué representan los textos, sobre qué informan, qué venden...
Verbalizar la lectura de textos	Ofrece información sobre cómo se construye identidad cultural o de género.
Reconfiguración / transducción	Qué literacidades dominan, dónde las han aprendido, cómo convertirlas en críticas.
Rediseñar textos	Escribir, dibujar o filmar juegos o animaciones a partir de imágenes...

Diarios y portafolios de prácticas nos han permitido analizar cómo futuras maestras reinterpretan el conocimiento social en el aula de educación infantil, qué significados otorgan a la literacidad crítica, cómo conciben el conocimiento social a enseñar y qué estrategias de enseñanza llevan a la práctica. Se configuran como tres fuentes

de información, a partir de las cuales nos hemos acercado a las narraciones elaboradas como docentes en formación.

3. Conclusiones

Mostramos resultados iniciales del diseño de la intervención que nos ayudan a valorar la dificultad que tiene para las futuras maestras pensar en una práctica de literacidad crítica en esta etapa educativa. Sin embargo, es valioso el análisis inicial realizado sobre cómo han interpretado la posibilidad de ser llevada al aula.

La conclusión principal que presentamos es que es necesario partir de qué entiende el alumnado por literacidad crítica, estableciendo un espacio de significado compartido a partir del cual continuar trazando estrategias de enseñanza en el aula. Nos encontramos con que las alumnas le atribuyen un significado a la misma desde lo simple y literal hasta lo más complejo y abstracto, pasando de ser un método, contenido, un procedimiento y por último una finalidad educativa. A pesar de ello, aun entendiendo que la literacidad crítica es una finalidad educativa, nos encontramos con que las alumnas presentan gran dificultad para relacionar el concepto con su práctica diaria, lo que propicia la aparición de contradicciones entre el discurso y la práctica, y hace que estas encuentren dificultades para llevar a la práctica sus principios pedagógicos proclamados.

Por lo tanto, vemos la necesidad de seguir trabajando en una línea de investigación futura diseñada para encontrar estrategias formativas para que el alumnado evolucione desde unos niveles de conceptualización más básicos a los más complejos, ya que hemos comprobado que profundizar en el concepto y comprenderlo no es suficiente para que se desarrolle en la práctica.

	DISEÑO DE LA PROPUESTA	RETROALIMENTACIÓN	¿QUÉ HAN ENTENDIDO POR LITERACIDAD CRÍTICA?
M.M.	Relajación / emociones negativas	Relaciones interpersonales (práctica discursiva).	Es un contenido a desarrollar: Entiende que el desarrollo de la literacidad crítica es equivalente a la adquisición de valores morales.
	Bloque VIII Vida en sociedad <ul style="list-style-type: none"> Identificar actos conflicto-respeto. Aprender a compartir y trabajo grupo. Empatía y diversidad de opiniones. 	LC, ¿puede ser explícita y contenido a enseñar? ¿Con qué elemento de la cultura popular trabajarás? ¿Los utilizarás para dirigir sus emociones? ¿Para que las identifiquen? ¿Para que piensen desde reflexiones?	
	Las emociones de Nacho. La tortuga Tiga y ¿qué hago con mi enfado? Reflexión e interpretación para abordar conflictos sociales.	¿Qué estilo docente adoptarás aquí? ¿La aceptación de normas es por convencimiento de la necesidad de ellas o son fijadas por la maestra? ¿La reflexión será sobre la necesidad de normas para garantizar la convivencia?	
C.R.	Recursos, entorno y participación Pautas dinamización y toma decisiones. <i>Pensamiento crítico</i>	¿En qué momentos? ¿Qué situaciones la propician?	Es una finalidad educativa: Comprende que es una finalidad educativa que se traduce en una nueva forma de ver el mundo. Comprende el concepto pero tiene dificultades para llevarlo a la práctica e identificarlo en la misma.
	Aprendizaje por descubrimiento: hipótesis - reflexión (pregunta guiada)	¿Qué preguntas? ¿Sobre qué temas? ¿Con qué recursos?	
L.C.	Super Lola (IAM) Lectoescritura	¿Con qué otros modelos de protagonistas de cuentos la compararás para hacer emerger la LC? ¿Qué representa Super Lola y otras protagonistas?	Es un procedimiento: Entiende que la literacidad crítica es una actividad comunicativa y propone cuestionamientos, sin embargo no es capaz de encontrarle sentido.

M.A.	Proyecto Emotivante: <i>El rock de las emociones</i>	¿Qué elementos te ofrece el video para abordar la LC?	Es un contenido a desarrollar: Entiende que el desarrollo de la LC es equivalente a la adquisición de valores morales.
F.U.	<i>El monstruo de los colores</i>	¿En qué aspectos del cuento puedes trabajar la LC?	Es un método: Entiende que es un método a adoptar para trabajar con contenidos transversales.
J.L.	Inteligencias múltiples	Ninguna referencia.	Es una finalidad educativa: Su conceptualización de la literacidad crítica es completa y fundamentada, sin embargo tiene dificultades para llevarla a la práctica.

Bibliografía

Alexander, G.; Shosani, Y. (2015). «Dialectic Explication of creativity», 17-32. En: K. Egan; J. Gillian; K. Madej (eds.). Engaging Imagination and Developing Creativity in Education. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Bearne, E.; et al. (2004). More than words: multimodal texts in the classroom. Londres: QCA.

Cassany, D.; Castellà, J. M. (2010). «Aproximación a la literacidad crítica». Perspectiva, 2 (28), 353-374. doi:10.1016/j.pers.2010.07.003.

Egan, K. (2000). Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión. Barcelona: Paidós.

— (2003). «Start with What the Student Knows or with What the Student Can Imagine?». Phi Delta Kappan, 6 (84), 443-445. <https://doi.org/10.1177/003172170308400606>.

— (2010). «La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje». Revista de Investigación Científica (14), 12-16.

Egan, K.; Gillian C. (2012). «Imaginación, herramientas cognitivas y alumnos renuentes». Revista de Investigación Científica, 2 (16), 9-18.

Evans, J. (ed.) (2004). Literacy moves on: using popular culture, new technologies

and critical literacy in the primary classroom. Nueva York: David Fulton Publishers.

Flores Dueñas, L. (2005). «Lessons from la maestra Miriam: Developing Literate Identities through Early Critical Literacy Teaching». *Journal of Latinos and Education*, 4 (10), 4.

Flores-Koulish, S.; Smith-D'Arezzo, W. M. (2016). «The Three Pigs: Can they blow us into critical media literacy old school style?». *Journal of Research in Childhood Education*, 30 (7), 3.

Miyazaki, K. (2010). «Teacher as the imaginative learner: Egan, Saitou and Bakhtin», 33-44. En: K. Egan; K. Madej (eds.). *Engaging Imagination and Developing Creativity in Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Polito, T. (2005). «Educational Theory as Theory of Culture: A Vichian perspective on the educational theories of John Dewey and Kieran Egan». *Educational Philosophy and Theory*, 37, 475-494. doi:10.1111/j.1469-5812.2005.00136.x.

Santisteban, A.; González Valencia, G. (2013). «Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico?». En: J. J. Díaz; A. Santisteban; A. Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, 761-770. Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Santisteban, A.; et al. (2016). «La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas», 550-560. En: C. R. García Ruiz; A. Arroyo; B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global*. Madrid: AUPDCS / Entinema. Universidad de Las Palmas.

Wodak, R.; Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.